

A „nemzetnevelés“

1. A nevelésen való tudományos gondolkodás egyik legáltalánosabb, legjellemzőbb, annak legbensőbb lényegét feltáró tulajdonsága az egyetemességre törekvésnek egészen sajátos formája. A nevelésügyi kutatás vizsgálódásának területét az egész emberi életre, annak minden vonatkozásaira kiterjeszti. Tárgyi szempontból ugyanolyan egyetemes disciplina, mint a filozófia; a maga kiteljesedett, rendszeres formájában, a szellemi élet teljességének, egész mozgalmasságának sajátos szempontú áttekintése és összefoglalása, egységes, egyetlenegy középponti gondolat alá rendelt szemlélete.

Ez a nevelésügyi univerzalizmus szükségszerű következménye a nevelés fogalmának. A nevelés lényege legáltalánosabban és egyetemes érvénnyel abban határozható meg, hogy az az életet, az emberi szellem alakulását, fejlődését akarja befolyásolni a szellemi életre akar hatni, azt alakulásában bizonyos irányban vezetni, irányítani szándékozik. Ennek következtében a nevelésen való gondolkodás sajátosságát abban határozhatjuk meg, hogy az a tudományos megismerésnek olyan formája, amely az emberi életet az arra irányuló hatás szempontjából nézi. Egész általánosságban az iránt érdeklődik, hogyan alakul az egész emberi élet az annak alakulását, fejlődését, benső mozgalmasságát irányító és befolyásolni akaró hatások nyomán.

Ebből a szempontból teljesen mindegy, hogy a rendszeres nevelői gondolkodás tudományos formájának melyik alakját képzeljük magunk elé. A neveléstudomány régibb, eredeti fogalmazásában feladatának azt vallotta, hogy ennek a hatásra törő szándéknak vezetője, irányítója, rendszeres tudományos formában felvilágosítója legyen, hogy elvi magaslaton, lehetőleg egyetemes érvényű belátások által irányítsa a gyakorlatot. Az újabb neveléstudomány ezt a feladatot nem vállalja; tudományos szempontból igazolt hivatásának csak a nevelésnek, mint a szellemi élet egyik alapvető jelenségének objektív megismerését tartja. Egy szempontból azonban mindkét tudományelméleti koncepció megegyezik: nevelésügyi megismerésre, a nevelés tényének, folyamatának felderítésére törekszik mind a kettő; azt vizsgálják, hogyan alakul, alakítható vagy alakítandó az ember szellemi élete a formáló hatások befolyása alatt. Bárhogyan látjuk is tehát a neveléstudomány feladatát, annak el-

mulaszthatatlan tudományos kötelessége az egész emberi élet minden jelenségének ez alá a meghatározott nevelési szempont alá rendelése. Kérdésfeltevése csak az lehet, hogyan változik, változtatható vagy változtatandó meg, hogyan befolyásolható az ember, az emberiség szellemi élete a nevelő szándékú hatások által.

Ezek az igen egyszerűeknek és természeteseknek tetsző belátások azonban nem voltak mindig elevenen ható formálói a nevelésen való gondolkodásnak. Annak ellenére hogy tudományunk történetében már igen korán, az ókori nevelélmélet klasszikusának, Platonnak pedagógiai idealizmusában, olyan koncepció áll előttünk, amely egyetemesség igényével fogja össze a nevelés problémáit, hosszú századokon keresztül az uralkodó tudományos szemlélet — egyes, a tudománytörténet által felderített esetektől eltekintve — általában önmaga állított korlátokat maga elé. A vizsgálódás szempontjainak emez állandóan kísértő elszűkítését érthetővé teszi a nevelés fogalmának egyik szintén alapvető, lényeges jegye. Az emberre, a fejlődő szellemi élet alakítására, formálására irányuló hatás lehetőségének egyetlen formája az egyéni, individuális létezés befolyásolása. Mindennemű alakító szándék csakis és kizárólagosan a maga individuális formájában jelentkező szellemi életre való hatásban, ily hatások sorozatában valósulhat meg. Reális, közvetlen hatások befogadására alkalmas létezési forma egyedül és kizárólagosan az egyéni élet, annak fejlődő kibontakozása s így minden, a legnagyobb, legegyetemesebb feladatok felé lendülő alakító szándék, a legegyetemesebb célok által vezetett nevelői akarat is, csakis az egyéni életen keresztül valósulhat meg.

Nem csoda tehát, hogy tudományunk a maga kibontakozásának kezdetén, a klasszikus nevelélméletben, annak legkiválóbb, sokáig legnagyobb hatású képviselőjében, Herbartban, majd pedig különösen annak követőiben teljesen az egyéni életre való hatás tényezőinek felfejtésében merül ki, sőt elvül állítja fel vizsgálódásainak erre az egy létezési formára való korlátozását. Nem tud, de nem is akar elérni a szellemi élet hatások alatti alakulásának illetőleg alakításának vizsgálatában ahhoz az univerzális szemlélethez, amely az emberi és szellemi élet minden kategóriáját ilyen szempontból fogná egybe. A pszichologizmus, később pedig egyenesen a didaktikai formalizmus szűk útjára téved; önmaga, elvi alapon szűkíti el vizsgálódásának látóhatárát.

Ez a pedagógiai pszichologizmus nem vette tekintetbe azt aényt, illetőleg nem számolt eléggé avval, hogy maga az egyéni valóság sem önálló, a létezés többi kategóriájától elszigetelhető jelenség, hanem létezésének, fejlődésének, alakulásának minden pillanatában, mindegyik meghatározó mozzanatában bele van ágyazva nagyobb, átfogóbb létösszefüggésekbe, a szellemi élet egészébe. Nemesak avval nem törődött eléggé, hogy az egyéni életforma kialakulásának döntő tényezői a történeti és társadalmi életösszefüg-

gések, hanem elmulasztotta annak megvizsgálását is, hogy vajjon csakugyan az egyetlen igazán létező-e az egyéni valóság.

Hosszú idők óta fejlődő filozófiai, társadalomelméleti és történeti belátások hatása tette termékenynyé a mult század végével a nevelésügyi elmélkedésnek azt az irányát, amely evvel az egyoldalúsággal a maga tágabbkörű, egyetemesebb szemléletét szegezte szembe s a nevelésen elsősorban a közösség történeti és társadalmi életének befolyásolását, alakítását, az egész szellemi életnek ideális célok felé való vezetését értette.

A neveléstudomány történetírójának feladata ama szellemi mozgalmak oknyomozó feltárása, amelyek a neveléstudomány benső szerkezetében ezt a lényeges változást előidézték és újból helyreállították ezt az egyetemesebb, átfogóbb szemléletre való készséget. Minket itt csak az érdekel, hogy a 19. század végének és a 20. század első évtizedeinek minden nevelésügyi vitája az összefogó szemlélet érvényesülése érdekében folyik, sőt ez a tendencia határozza meg a neveléstudomány legújabb alakulását is.

A vita az individualisztikus és szociális irányú pedagógia hívei között folyik elsősorban a felől, hogy melyik a létezésnek az az alapvető, mindenekelőtt tekintetbe veendő kategóriája, amelynek érdekében, amelytől meghatározottan a nevelés mint tevékenység végbemegy, amelynek tekintetbe vétele által a nevelés mint tény, szemlélendő, abból a célból, hogy ezt a tevékenységet, azt a ténnyt megértsük, szabályait, formáit és normáló elveit meghatározhassuk.

Ennek a sokfelé ágazó, hosszú és még ma sem teljesen tisztázott kontroverziának mélyén két döntő probléma van. Kétségtelen, hogy a nevelés szociális felfogása terményeken kiszélesítette a neveléstudomány kutatási területét. Megszüntette az individualisztikus szemlélet korlátozottságát, mind erősebb értékelő hangsúllyal emelte ki a nevelés társadalmi vonatkozásait, ráeszmélván arra, hogy a nevelés nemcsak eredetében, de lényegében is szociális aktus, a kollektívum történeti életének egyik szükségszerű és állandó megnyilatkozása. Amikor azonban mind világosabbá vált a nevelésnek történeti, a társadalmi életet meghatározó és azok által meghatározott jellege, mind sürgetőbbé vált annak a kérdésnek elintézése, miképpen, milyen úton-módon lehet ezen a kutatási területen egyetemesen érvényes objektív megismerésekre szert tennünk. A nevelésnek individualisztikus felfogása ezt a kérdést nem tette ennyire sürgetővé. Annak körében bele lehetett nyugodni abba, hogy a fejlődő lélektani megismerés mind biztosabbá, mind egyetemesebben kötelező normák alá rendelhetővé teszi magát a nevelést is. A neveléstudomány akkor még kizárólagosan normatív szempontjából is sokkal nehezebben tudott válaszolni, erre a kérdésre az, aki meglátta a nevelés szociális meghatározottságát s ennek a belátásnak minden következményét levonta. Ha ugyanis a nevelés lényegéhez tartozónak látjuk azt, hogy hatását a történelmi korok, azokon belül és azokon keresztül pedig a történelmileg kialakult társadalmi rend,

illetőleg e rendek különböző formái által meghatározottan s azokat meghatározóan fejti ki, akkor sokkal hozzáférhetőbbek vagyunk ama szkeptikus meggondolások számára, amelyek egyetemes jellegű megismerés lehetőségét s ennek következtében egyetemesen érvényes normák felállításának jogát elvitatják a nevelésemeléttől.

Döntő jelentőségűvé vált ez a kérdés éppen a szociális irányú nevelésen való elmélkedés körében még azért is, mert szoros kapcsolatba került avval a másik nagy kérdéscsoporttal, amely arra keresett választ, hogy az alapvető létezési kategóriák közül melyik biztosítja legjobban a tudományos szemlélet megkövetelt teljességét. A századforduló elmélkedésének egyik iránya sem tagadta, mert nem is tagadhatta az egyéni valóságnak, a nevelés egyetlen lehető tárgyának teljes mértékű elismerését. Amikor azonban filozófiai, szociológiai és társadalomtörténeti szempontok mind erősebben figyelmeztettek a kollektív tényezők elhanyagolásának veszélyére, a kollektivitás egymásba kapcsolódó, e mellett fokozatosan mind átfogóbb s végre az egy egyetemesbe torkolló körei tették nehezzé a tájékozódást. Különböző filozófiai rendszereknek, világnézeti, sőt politikai felfogásoknak megfelelően a társadalmi alakulatok, a társadalmi rendek különböző körei lettek az egyén fejlődő kialakulására döntő jelentőségűvé, s így aktuálissá vált az a kérdés, hogy az individuum és a szociális test viszonyában a közösségi formáknak milyen körű, milyen természetű alakulata a nevelés lényegét, irányát meghatározó, döntő valóságforma. Azaz: melyik az a közösségi kör, a történelmileg kialakult társadalom ama meglévő vagy kívánt rendje, amelybe az egyesnek a nevelő hatások segítségével bele kell kapcsolódnia; melyik, miképpen tagolt, milyennek meglátott kollektivitás az, amelyben a nevelés lefolyik, amelynek kialakulását, esetleg megvalósulását a nevelés az egyéni életforma alakítása által elősegíteni, illetőleg előkészíteni akarja. Minden elmélkedő tisztában volt azzal, hogy a tudományos követelményeknek megfelelő megismerésekhez, szabályozó elvekhez csak úgy lehet eljutni, ha ezekre a kérdésekre választ találunk.

2. Azokban az évtizedekben, amelyekben a neveléstudománynak ez a forrongása megindul, kibontakozik, mind határozottabb formát nyer, teszi meg első lépéseit nálunk a nevelésen való tudományos gondolkodás. Pedagógiai kérdéseken elmélkedőink első generációjának jelentősebb művei, vagy értekezéseiknek nagyobb nyilvánosságnak szülő reprezentatív gyűjteménye 1890 és 1910 között, tehát éppen a századforduló idejében jelennek meg. A sort *Felméri Lajosnak A neveléstudomány kézikönyve* c. műve nyitja meg (1890), ezt követi 1900-tól kezdődően *Schneller István Paedagógiai dolgozatok* c. sorozatának 3 kötete (1900, 1904, 1910) s végül 1909-ben jelennek meg *Kármán Mór Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*.

E művek szerzői körülbelül egykorúak, a múlt század negyvenes éveinek szülöttei s mindhármuk szellemi fejlődése a 60-as

évekre esik. A tudományos előkészülésnek három, nagyon sokban eltérő útját járták meg. Szorosabb értelemben vett személyes, az elmékedés irányának kifejlődését, vezető szempontjait meghatározó kapcsolat nem is volt közöttük. Annál inkább feltűnő, hogy nevelési gondolkodásuk általános irányának tekintetében olyan határozott és döntő megegyezések találhatók, amelyek elhatározó befolyással voltak a magyar neveléstudomány további fejlődésére. Annak ellenére, hogy gondolkodásuk kialakulása s jórészt működésük nagy része is azokra az évtizedekre esik, amelyekben az egész európai, sőt Európán túli nevelői gondolkodás is a Herbart, majd a Herbart-féle iskola irányának elhatározó befolyását éli, s jöllehet, kettő közülük — Kármán és Schneller — közvetlen, személyes tapasztalatok útján, csakis ennek a gondolatrendszernek részletes tanulmányozásába merült el hosszabb külföldi tanulmányutakon, mindhárman a leghatározottabban szembehelyezkednek annak individualizmusával és az új, szociális irányú nevelésügyi megismerés felé hajlanak.

Ennél nagyobb jelentőségű azonban az, hogy akkor, amikor ennek az új irányba mutató, szociális neveléelméleti tájékozottságnak konkrét formáját keresik, mindhárman a nemzetben, a nemzeti élet feladataira való nevelésben látják meg a nevelés közvetlen célját, mindhárman nemzeti nevelést sürgetnek. A nevelésen való gondolkodás szociális irányának ez a nemzeti formája megvan már Kármán elmékedésében is, akit pedig tanulmányainál, fogva a leg-erősebb szálak kapcsolnak a Herbart-féle pedagógiai gondolatvilághoz. Eredetileg nem teoretikus elme; élete legnagyobb részét közművelődési intézmények szervezésében és benső kiépítésében, a nemzet művelődéspolitikájának irányításában tölti el. Saját vallomása szerint is elsősorban éppen a nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseinek tüzetesebb megoldásával nyert tapasztalataiból eredt az a meggyőződése, hogy a pedagógiának az eddiginél megfelelőbb alapvetésre van szüksége. Különösen azért elégedetlen a korabeli neveléstudománnyal, mert az a meggyőződése, hogy a nevelés kérdéseiben is a történelmileg kialakult nemzeti társadalom céljai a döntők; a pedagógusnak mindig a nemzeti közösség követelményét kell szem előtt tartania.

A nemzeti nevelés követelése jelentkezik a főleg angol és francia neveléelméleti művek alapján és elsősorban angolországi tanulmányutakon művelt Felméri Lajos elmékedésében is. Munkája előszavában szemrehányást tesz „hazai pedagógiai íróink nagy többségé“-nek, akik „bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek ezerszer felmelegített mondókait“. Szerinte „a neveléstudomány feladata megtanítani az új nemzedék leendő vezetőjét arra, hogy működése sarkpontját ne elavult dogmákban, hanem az ifjú természetében és a nemzeti jellemében keresse“. Külön fejezetet szentel a nemzeti nevelésnek s ezen „a fegyelmezés és oktatás olyan folya-

matá“-t érti, „mely az ifjúságot a nemzet érzés-, gondolkodás- és cselekvésmódjába (ét hosz) vezeti be“.

Ugyancsak a nemzeti nevelésről, a nevelés nemzeti módjának feltételeiről, lehetőségeiről értekezik több ízben Schneller István is, Felmérinek a kolozsvári katedrán utódja. A nemzeti irányban való nevelést azért tartja fontosnak, azért követel ő is a nemzet szellemében folyó nevelést, mert szerinte is a nevelés végső ideális céljának megvalósítása, az ahhoz való közeledés csakis a nemzeti élet kereteiben lefolyó és annak szelleme által meghatározott konkrét nevelési feladatok teljesítése által lehetséges.

3. E rövid, minden részletet tudatosan elhagyó áttekintésből is világossá vált talán az, hogy a századforduló magyar nevelésügyi elmélkedésében a kor pedagógiai gondolkodásának középponti problémája, a nevelés elméletnek szociális irányban való megújítása egészen sajátos formában jelentkezik: felmerül és állandóvá lesz a nemzeti nevelés gondolata.

Kétségtelen, hogy ebben a gondolatban a 19. század harmadik negyedének magyar közeleme szólal meg. A kiegyezés utáni magyar életnek az az újból optimista bizakodással munkára lendülő, tevékeny alkotó szelleme ez, mely most veszélyeztetett nemzeti létünk biztonságának hitében megújhódva és megerősödve fog hozzá állami életünk gazdasági és művelődési berendezésének intézményes kiépítéséhez. Az a szellem, amelyet a múltból, a 19. század romantikus nemzeti felébredésének első évtizedeiből mentett át a század egyik legnemesebb alakja s legnagyobb hatású kultúrpolitikusa br. Eötvös József, akinek személyes befolyása a nevelésen való elmélkedés korabeli képviselőin is meglátszik.

Viszont az is kétségtelen, hogy ez a nemzeti irányú pedagógiai gondolkodás fejlődésének ezen a kezdeti fokán még nem bontakozott ki teljesen. Még nem látta s ennél fogva nem határozta meg minden kétséget kizáróan a nemzetnek, mint közösségi formának, jelentőségét a nevelés, különösen pedig a rendszeres nevelésügyi gondolkodás szempontjából.

Kármán gondolkodásában a nemzeti nevelés szempontja inkább csak a gyakorlati művelődéspolitikai munkásság vezető elve. Elmélkedésében ez a vezető elv csak mint követelés, mint óhaj jelentkezik, nem pedig mint rendszeralkotó, az egész nevelésen való gondolkodás irányát meghatározó középponti vezető gondolat. Ebben a tekintetben hasonló Felméri helyzete is. Bármennyire termékenynek látszik nála is a nemzeti nevelés gondolata, az az ő különben sem eredeti összefoglalását nem rendszerezi egészé. Mindketten csak az egyén és nemzet egymáshoz való viszonyának szempontjából fogják fel a kérdést, de egyikük sem kísérli meg a választ arra a korabeli neveléselméletben, sőt a kor egész gondolkodásában is időszerűvé vált kérdésre, hogy hogyan oldassék fel a különböző szociális körök vélt vagy valóságos szembenállása a nevelés területén, hogy hol a helye a nevelés szempontjából a szellemi való-

ságok rendjében a nemzeti közösségnek. Felméri ugyan egy megjegyzésében utal arra, „hogy a nemzeti nevelés célja és eszközei és az általános nevelés célja és eszközei nem ellentétesek, sőt egymást kiegészítik“, s jól látja azt is, hogy „az ember elvont fogalma a nemzeti nevelésben konkrétta, élővé lesz“, de még ő is távol van attól, hogy ezt az elmélkedésre nézve döntően fontos kérdést részletesebb fejtegetés vagy éppen alapvető meggondolás tárgyává tegye.

Erre a kérdésre egyedül Schneller felel meg. Az ő neveléseméleti idealizmusában jelentkezik nálunk a neveléstudományban először a rendszerességre, a körültekintő filozófiai alapvetésre, ennek teljességére való törekvés. Ő az első, aki tisztán látja az egyéniség (személyiség) a nemzet és az univerzális, tehát ideális közösség hármasságának egymáshoz való viszonyát. Jóllehet a közösségi körök egymásutánjában nem ismeri el az alá- és fölérendeltségnek rang- és értékfokozatokat jelző sorozatát, egész rendszerének fölépítése annak bizonyossága, hogy az ő gondolkodásában a nevelés, annak szabályozása, irányítása a nemzet történeti életének minden konkrét megjelenési formájában a transzcendens végső célt, Isten, a szeretet országa kialakulását tartozik szolgálni. Művelődéspolitikai elmélkedéseiben ő is az Eötvös-féle irány harcosa, a nevelés ügyének a nemzeti közösség érdekei alá való rendelését sürgeti ő is. Minden konkrét gyakorlati feladatot azonban a végső cél felől sugárzó fény világít meg.

A pedagógiai elmélkedésnek ez a szociális idealizmusa, a hívő keresztény léleknek az a Hegel és Schleiermacher filozófiáján alapuló elméleti gondolatrendszere egészen sajátos, eredeti fogalmazása annak a neveléseméleti iránynak, amely éppen Schneller rendszerének kialakulása idején tör be a német pedagógiai gondolatvilág területére a maga új és gyökeresen újító szellemével. Anélkül hogy bármi is följogosítana valamilyen közvetlenebb hatás föltételezésére, lehetetlen meg nem látni azt a benső rokonságot, amely Schneller elmélkedését *P. Natorp*-nak a múlt század utolsó éveiben megjelent *Sozialpädagogik*-jában kifejezésre jutó gondolkodási irányhoz fűzi. Kiindulásuk, alapvető filozófiai tájékozottságuk teljesen különböző. Natorp annak az elsősorban ismeretelméleti idealizmusnak híve és egyik legnagyobb hatású képviselője, amely mind a filozófiai, mind pedig a pedagógiai világnézetet Kant transzcendentális filozófiájának alapján akarja megújítani. Neveléseméletének, ennek a nevelésügyi individualizmussal való első, teljesen rendszeres leszámolásnak jelentőségét az adja meg, hogy a filozófus Kant, a bölcselő-pedagógus Platon és a nevelésben elsősorban a társadalom megújítását kereső Pestalozzi világszemléletétől megtermékenyítetten, teljesen elméleti, filozófiai, sőt ismeretelméleti síkon szünteti meg az individuum és a szintén transzcendens formában meglátott, hangsúlyozottan szellemi, az emberi szellemben megvalósuló közösség közötti ellentéteket. Filozófiai álláspontjá-

nak megfelelően ő is teljes mértékben idealista. Idealizmusának a transzcendenciák felé lendülő útjában azonban sokkal merészebb, mint magyar kortársa. Előtte kizárólagosan a végső cél, a tökéletes szellemi közösségben megvalósuló idea áll, innen, arról az elméleti magaslatról tekintti át a nevelés birodalmát, ettől az ideális céltól ihletetten kívánja egyetemes szabályok alá vonni a nevelés tevékenységét. Szemlélete különösen első nagy munkájában nem ismer el valamilyen elméletileg igazolható középtagot, nála minden egyes lépést, az előrehaladásnak minden egyes mozzanatát a legvégső cél határozza meg. Arra, hogy a történelmileg kialakult nemzeti közösség, a nemzet konkrét társadalmi rendje, annak a cél szempontjából állandó és következetes befolyásolása vezet az egyetemes cél felé, Natorp csak a katasztrófális világháború után megjelent Szocialidealismus című művében gondol.

4. Vázlatos, egész általános vonásokkal körülírva ilyen a század elején uralkodó pedagógiai gondolkodás képe. Ezek azok a törekvések, azok a megoldásra váró kérdések, feladatok, amelyeket pedagógussá fejlődésének útján örökségül kap *Imre Sándor* a nemzetnevelés gondolatának kialakítója.

Nevelésen való elmélkedésének általános irányát az határozza meg, hogy Schneller Istvánnak volt tanítványa, s így a „személyiség pedagógikájá“-nak gondolatvilágán keresztül ismerkedett meg a kor nevelésügyi problémáival. A nevelésen való elmélkedésnek kolozsvári iránya, annak egyrészt szociális jellege, másrészt pedig a nemzeti nevelés feladatai iránti elméleti érdeklődése állandó meghatározói maradnak *Imre Sándor* pedagógiai gondolkodásának is.

Ha azonban pedagógiai műveinek, értekezéseinek, tanulmányainak és cikkeinek gazdag sorozatát végigtekintjük, első tekintetre is föltűnik azoknak egyetlen egy kiemelkedő és kivétel nélkül mindeütt jelentkező közös, ennek az egész életnek munkásságát egyetlen egy egységes gondolatban összefogó vezető szempontja: ez az immár középponti szerepűvé emelkedett nemzeti irány, a nevelésen való gondolkodásnak az a formája, amely nevelésen elsősorban a nemzeti közösségnek ideális célok szerinti alakítását érti.

Ezt a nagyjelentőségű, elvi szempontból döntő hangsúlybeli eltolódást, mely mint látni fogjuk, a szociális pedagógia problémáinak végleges megoldása felé tör, *Imre Sándor* gondolkodásában egészen mélyről jövő és ezt az életformát már a maga fejlődésének kezdeteiben véglegesen meghatározó, legközvetlenebbül alakító hatások készítik elő. A fiatal *Imre Sándor*ban olyan gondolkodási forma kapcsolódik bele a kialakulásban lévő magyar nevelői gondolkodásba, amelyet a családi otthonban elevenen élő hagyományok már eleve a magyar művelődési élet iránt érzett és tudatosan ápoltság érzékeltetésére jellemeznek.

Az otthonnak ezt a szellemi légkörét a fejlődő ifjú előtt elsősorban nagyapja, id. *Imre Sándor* (1820—1900.) képviselte. Ennek az igaz értéke szerint még mindig nem eléggé méltányolt magyar

irodalomtörténetírónak és esztétikusnak a szó igaz értelmében vett európai műveltsége az az eleven példa, amelyen ez a fiatal élet tájékozódik, az a személyes hatásban élő eleven erő, amely ennek a kibontakozó tudományos érdeklődésnek irányt ad. Egészen bizonyos, hogy a magyar szellemi életnek ez az elsőrangú ismerője, az a széles látókörű, mélyen gondolkodó tudós szeretettette meg vele a magyar irodalmat, ébresztette fel benne a magyar művelődés történelmi útja iránti érdeklődést s tájékoztatta az akkori magyar jelen problémái felől. Tájékoztatta pedig abban a szellemben, amelynek egyik legjellemzőbb irodalmi megnyilatkozása a nagyapának 1875-ben megjelent *Nemzetiség és nevelés* c. művelődéspolitikai tanulmánya.

Aki a magyar szellemi életnek ezt az összefoglaló képét és a korabeli magyar élet törekvéseinek rajzát figyelemmel elolvassa, s annak hatását, az abból felénk áradó szellemet mérlegeli, annak nem lehet meglepő, hogy mikor a pálya kezdetén a fiatal Imre Sándor addigi tanulmányai a magyar irodalomtörténet felől a pedagógia kérdései felé fordul, őt ezekben a legmélyebb erővel a nemzet művelődéspolitikai problémái ragadják meg. A pedagógiai szemléletnek olyan formája jelenik meg előttünk, amely a nemzeti múlt ismeretén tájékozottan, annak értékelésében felnövekedve s annak szelleme által irányítottan látja meg a jelen közművelődési kérdéseit és a jövő feladatait.

A pályakezdés eme meghatározó tényezői világosan és határozott formában jelentkeznek Imre Sándor első nagyobb munkájában, az 1904-ben megjelent Széchenyi-könyvben. (*Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről.*) Ebben az összefüggésben nem vállalkozhatunk arra, hogy e műnek a magyar művelődéstörténet, különösen pedig a vele egyidőben meginduló Széchenyi-kutatás szempontjából való jelentőségét kellő mértékben méltathassuk. De rá kell mutatnunk arra, hogy misem világítja meg jobban ennek a pedagógiai irányában való megindulásnak szellemét, mint az a tény, hogy amikor Imre Sándor először keres a magyar művelődési élet kérdéseiben elméleti eligazodást, amikor először fordul ez elméleti pedagógus érdeklődésével kifejezetten nevelésügyi problémák felé, akkor ezekben a kérdésekben Széchenyi István műveiből keres magának választ.

Hogy mit jelent a magyar pedagógiai gondolkodás fejlődése szempontjából az elmélkedésnek az a tudatos bekapcsolódása a magyar művelődési élet egyik legnagyobb szellemének gondolatvilágába, azt világosan megmutatja Imre Sándor törekvéseinek kortársaihoz, előzőihez való viszonya. Korának magyar pedagógiai elmélkedését — mint láttuk — tudatosabban ható szálak inkább Eötvös művelődéspolitikai gondolkodásához fűzték. A magyar közoktatás történetének első nagy alkotó minisztere, elsősorban Kármánra és Schnellerre, közvetlenül inkább csak élete utolsó korszakának teremtményeivel, intézményeket létrehozó munkájában ki-

fejezésre jutó szellemével hat. Annak ellenére, hogy mindkét pedagógus egy-egy alkalommal közvetlen tanulmány segítségével igyekszik elmélyíteni ezt a hatást, az egész Eötvös, annak teljes kultúrpolitikai koncepciója már csak azért sem alakíthatta gondolkodásukat, mert hiányzott annak tárgyi alapja. Nem volt még tudományos formában felderítve Eötvös művelődésügyi világnézete.

Az Eötvös gondolatvilágában való tájékozottság eme hiányaival volt kapcsolatban azután az is, hogy a magyar pedagógiai elmélkedés itt, ezen a fokon már nem talált eleven kapcsolatot Széchenyi reformpolitikájának az egész 19. századot megtermékenyítő szellemével. Ami Kármán és Schneller gondolkodásában mint ilyen irányba mutató gondolatelem kielemezhető, azt csak az a még máig sem teljesen kiderített összefüggés magyarázza meg, amely Eötvös gondolkodását Széchenyiéhez kapcsolja.

Imre Sándor könyve mindenekelőtt a nemzeti irányban tájékozódni akaró pedagógiai gondolkodásnak ezt a távolabban, és tartalmi erejénél fogva mélyebbre nyúló kapcsolatát állítja helyre: Széchenyi gondolatvilágát teszi a magyar nevelői gondolkodás számára közvetlenebb hatásában értékesíthetővé. Mikor pedig a maga teljességében ébreszti eleven erővé azt a szellemet, amely a 19. század magyarságának legjobbjaiban élt s részletekbe menő tudományos vizsgálódás által, tartalmának teljes gazdagságában tárja Széchenyi művelődéspolitikai gondolatait a magyar nevelői gondolkodás művelői elé, éppen munkájának tárgyával mutat követendő példát. Arra figyelmeztet, hogy az elméleti tájékozódás érdekében is egyik legfontosabb kötelességünk a magyar élet értékes hagyományainak a maguk egészében, jelentőségüknek megfelelő tudományos vizsgálat alapján feltárt teljességében való megismerése.

Éppen ezért jelenti ez a magyar művelődéspolitika multjába annak legnemesebb hagyományaiba való belekapcsolódás egyúttal a magyar nevelésen való elmélkedés elmélyülését és megtermékenyülését. Jelenti annak a már itt teljes tudatossággal eleven gondolatnak első jelentkezését, amely szerint „a magyar nemzetnevelés módját“ csakis a magyar művelődéstörténet, a magyar nemzeti élet múltjának teljes ismeretében lehet megállapítani.

5. Sem a könyv szerényen megfogalmazott címe, sem pedig a szerző eredeti, a bevezető fejezetben vázolt célkitűzése nem keltik bennünk azt a benyomást, mintha a művel a magyar nevelésen való elmélkedésnek valamilyen jelentősebb fordulójához érkeztünk volna el. Úgy tetszik, mintha szándéka kizárólagosan az lett volna, hogy Széchenyi műveiben elmerüljön, a benne található nevelésügyi gondolatokat megállapítsa és azokat rendszerbe foglalja.

Ezt a feladatot gyakorlati meggondolások alapján első orban azért vállalta magára, hogy a nevelés kérdései iránt érdeklődő közvéleményt a nemzeti nevelés kérdéseiben felvilágosítsa, tájékoztassa. Látja, hogy a társadalom és iskola munkája között nincsen

meg a szükséges harmónia, ez a két nevelő „tényező éppen nem egy irányban nevel“, de reméli, hogy ez az ellentét majd csak megszűnik, „illetőleg az annyit szabályozott iskolához végre-valahára talán a társadalom is alkalmazkodik... E reményre alapot ad, hogy a *nemzeti* nevelés jelszóvá vált minden körben, mely a nevelés nagy ügye iránt érdeklődik“. Könyve és általa a közvélemény felvilágosítása éppen azért vált szükségessé, mert „ma még csupán a jelszó van benne, igaz, hogy mélyen a köztudatban“. A nemzeti nevelés követelése „mint csak általánosságot, de semmi lényegest nem jelentő pár szó forog közszáján“; már pedig a nevelésügy közvetlen feladatai kívánják meg, hogy ne csak „a nemzeti nevelés megszokott jelszava, hanem ennek igazi tartalma is mindenki lelkebe, a nemzet tudatába“ jusson.

E felvilágosító munkának érdekében, saját bevezető fejtegetései által is igazoltan, teljesen az elődei által fogalmazott kérdésfeltevésből kiindulva azt keresi, hogy „mi az alapja és célja a nemzeti nevelésnek“ Schneller István ama tanulmányához (A nemzeti nevelésről.) kapcsolódva, amely a magyar nyelv közmondásai alapján keresi és állapítja meg a magyar nemzeti nevelés lényegét, Imre Sándor a nemzeti művelődés fejlődésének a politikai történet tanulságainak nagyobb körre kiterjedő szemlélete alapján keres feleletet erre a kérdésre. Hogy ebben a vizsgálódásban mindenekelőtt, ebben a könyvben pedig kizárólagosan Széchenyi felé fordul, azt az a meggyőződése teszi érthetővé, amely szerint „Széchenyi munkája a szó szoros értelmében a nemzet nevelése volt, s így „a magyar nemzeti nevelés tartalmát keresve hozzá kell fordulnunk, mert működése mély hatását ismerjük, azt is tudjuk, hogy nemzetével elégedetlen volt, annak javítására igyekezett, tehát lennie kellett nevelési tekintetből értékes gondolatainak is“. „Maga a nevelés általában határozottan belevág Széchenyi gondolamenetébe, hiszen egész rendszerének csupán egy észszerű célja lehet, az, ami tevékenységének eredménye lett: a nemzet haladásának előmozdítása, ami nem történhetett meg minden irányú nevelés nélkül.“ Szerinte ugyanis „Széchenyi nagy és mindent alárendelő törekvése gyanánt nemzetiségünk biztosítását és nemesebb kifejtését állapíthatjuk meg“. Egész életének kulcsa gyanánt idézi annak következő nyilatkozatát: „En mióta határozottan tudom politikában mit akarok s akép jóval nyilvános politikai fellépésem előtt, szüntelen és változtatlan e következő témát hordom és ápolom keblemben: Magyarországnak a szó el nem ferdített értelmében legliberálisabb, alkotmányos és nemzeti kifejtését.“

Ugy látszik tehát, hogy egyelőre csak egy ilyen eleve meghatározott forrásból táplálkozó, fölvilágosító, tájékoztató munkásságról van szó; a könyvnek az a célja, hogy Széchenyinek a nevelésről alkotott nézetei tanulságaként „elterjednek azok a fogalmak, melyek megelevenedése a nevelést nemzeti irányúvá, vagyis: a nemzet érdekeinek megfelelővé teszi“. „A nevelés nemzeti irányának megerősö-

désétől a nemzeti érzés megerősödését, az egyéni felelősségérzet ki-fejlődését“ várja; „a köznevelés sikeresebbé válik, a nevelés értéke emelkedik ennek nyomában“.

Ez az előtérbe állított szerényebb, közvetlenebb, inkább gyakorlati kérdésekre választ kereső célkitűzés azonban már magában is nagyjelentőségű. Nagyjelentőségű pedig nemcsak azért, mert a nemzeti célokra rendelt nevelés problémáinak kutatását a legméltóbb forrás, a Széchenyi munkáiban élő nemzetnevelő gondolatok irányába állítja be, hanem különösen azért, mert benne egy nagy területre kiterjedő munkaprogramm körvonalai bontakoznak ki.

Már a bevezető fejtegetésekben rámutat arra, hogy ama vonások feltárásához, „amelyek közösen valamelyik nemzet nevelését sajátosan jellemzik“, tulajdonképpen az egész nemzet művelődési életének felkutatása szükséges. S így az a személyes elkötelezettség, amellyel az Utószóban egész élete munkájának vállalja e történeti jellegű kutatások folytatását, tulajdonképpen feladat- és célkitűzés a jövőendő magyar neveléstudomány számára.

Éppen a magyar neveléstudomány, a nevelésben való elmélkedés kérdéseinek szempontjából azonban mindezeknél sokkal többet jelent ez a munka. A szerzőnek a mű elvárt eredményei tekintetében való korlátozásai, az a belátása, hogy ez a munka „bizonyos hiánnyal végződik“, csak magára a könyvben rendszeresen összeállított történeti anyagra, annak a „magyar nemzet-nevelés módját“ irányító tartalmára vonatkozik. A műnek különösen második része, az amely Széchenyi nevelésügyi nézeteinek fejtegetését foglalja magában, s amelyben a szerző ezeknek a nézeteknek jelentését, a nevelésben való elmélkedés szempontjából való értelmét fejtegeti, arról tanuskodnak, hogy Imre Sándor ebben a művében a maga elméleti kérdéseire is keresett és talált választ Széchenyinél. Eddigi tanulmányaitól, elméleti tájékozottságától indítottan pedagógiai gondolatvilágában nemcsak az a törekvés élt, hogy a nemzeti nevelés konkrét tartalma tekintetében keressen irányító szempontokat, hanem egyúttal az is, hogy a nemzeti nevelés követelését a kor aktuális állásfoglalásával hozza elvi összhangba. Gondolkodásának kialakulása idején éppen azoknak az elmélkedésében, akikkel tanulmányainál fogva a legszorosabb érintkezésbe került, Schneller és Natorp rendszerében, a nevelés egyéni és közösségi vonatkozásainak egymáshoz való viszonya megoldottnak volt mondható. Imre Sándor eredeti kérdésfeltevésére nézve éppen az a legmélyebben jellemző, hogy benne a nemzeti nevelés problémája először jelentkezik abban az alakjában, amely már akkor is, mikor Széchenyi műveihez nyúl, végeredményben aziránt érdeklődik, mit jelent és mit jelenthet a nemzet a szociális nevelélmélet rendszerében.

A szerző érdeklődésének középpontjában tehát lényegében egy az elméleti álláspontot is módosító, azt kiegészítő kérdés van. A könyv igazi jelentőségét éppen abban kell látnunk, hogy Imre Sándorban Széchenyi műveinek tanulmányozása közben olyanná telje-

sedett ki az egyetemes érvényességre törekvő szociális neveléslélektan eddigi rendszere, hogy abban a nemzeti irányú nevelés követelése is megtalálják a maguk elvi szempontból is igazolható helyüket

Széchenyi nevelésügyi nézeteinek rendezése és összeállítása közben „az az egység, amelyben Széchenyi gondolatmenete megjelenik, önként állott elő“, minden erőszakolás nélkül. Ennek a benső rendnek feltalálását az tette könnyűvé, hogy a szerző már eleve meglátta ennek az életnek legvégső irányítóit abban az eszmében, „hogy az emberiségnek folytonosan haladnia kell“, s abban a tette indító érzelemben, „mely a haladás gondolatára és a nemzet állapotának megfigyelésére ébredt fel lelkében“. Ennek a középponti értelmi és érzelmi irányultságnak felel meg az, hogy ennek a politikai rendszernek, a Széchenyi által végzett nemzetnevelés rendszer munkájának végső célja, amelyet bátran nevelési célnak is tekinthetünk: az emberiség örökös haladása. „A nevelés e szerint olyan eljárás, melynek az emberiség haladásában résztvevésre képessé tétel s a haladás és tökéletesedés előmozdítása a lényege.“ Ha tehát ezek alapján a nevelés célját először az emberiségre való vonatkozásában keressük, akkor erre vonatkozóan Széchenyinek egy olyan megjegyzését idézhetjük, amelyben saját életének célját is kitérte: „Az emberiségnek egy nemzetet megtartani, sajátosságait mint ereklyét megőrizni s szeplőtlen mineműségében kifejteni, nemesíteni erőit, erényeit s így egészen új, eddig nem ismert alakokban kiképezve végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni. kérdeni, lehet-e ennél minden keservtől tisztább érzés és ha csak mint hangya ily megdicsőítéshez egy paránnyal is járulhatni, van-e ennél emberek közt, kiktől lelki örömök el nem zárva, édesb osztályrész?“ „Ebből — az önvallomásból — nyilván kitűnik, hogy Széchenyi szerint háromszoros cél van a nevelés előtt. Végső célja az *emberiség megdicsőítése*: minél közelebb juttatása a tökéletességhez, minél teljesebb kivetkőzése a földi salakból, a közepszerűségből. Közelebbi célja a nemzeti sajátosságok megőrzése és szeplőtlen eredetiségükben kifejtése: a *nemzetiség biztosítása és nemesítése*. Közvetlen cél az *egyes ember tökéletesítése*, hogy a nemzet és azáltal az emberiség emelkedésének munkása lehessen.“ A nevelésben érvényesülő eme három mozzanatban megvan „a végső cél, az *emberiség*“, ezen belül közelebbi cél a *nemzet*; az alap, a szorosabb értelemben a nevelés igazi célja pedig az *egyén*. „A három cél így a legszorosabb egybefüggést mutatja, a közvetlen célból önként következik a későbbi és ebből a végső cél, amint mindenkinek feltétele a közvetlenül alatta levő. Az egész folyamat eredménye pedig Széchenyi kedves szavával az *emberi nem szebbítése*.“

Ha most azt nézzük, hogy Széchenyi a létezőknek ezt a három kategóriáját hogyan értelmezi és értékeli, akkor azt látjuk, hogy bár „szeme előtt mindig az emberek nagyobb és legnagyobb közössége: a nemzet és az emberiség volt“, magát az egyest a nevelés

közvetlen tárgyát sohasem tekinti csupán eszköznek. „... Széchenyinél az egyesnek nem valami mástól kitűzött, hanem a felismert célt kell követnie; nem mindenkinek egyformán, hanem bár mindenkinek egyenlő alárendeléssel, de a maga módja szerint, a maga helyén kell az egésznek az érdekeit szolgálnia, nem tekintvén ezt áldozatnak, hanem felismerve ebben önmaga érdekeit. ... Az egyes és a közösség illetén felfogásából önként következik, hogy a nevelés nem a kitűzött cél kedvéért egyformásít, hanem mindenkit rá akar vezetni saját célja felismerésére ... s így az egyes ember nevelése Széchenyi szerint határozottan *egyéni* nevelés. ... Résznek tartja az egyest, de megkívánja, hogy önálló legyen, ... ezért a nevelésnek az egyes emberre nézve azt a feladatát találjuk Széchenyinél, hogy kiben-kiben mozdítsa elő az értékes egyéni vonások ki fejlődését.“

Mindamellet az azonban, hogy Széchenyi szerint „a nevelés az egyént éppen nem mellőzi, sőt elismeri és értékesíti az egyéni vonásokat éppen az egyén javára ... egész gondolkodásából és végső céljából az következik, hogy a nevelés egyéni vonatkozásában is egyetemes jelentőségű“. Ez az egyetemes jelentőség abból következik, hogy „az egyesek nevelése a legtágabb körre, az emberiségre hat; bármily körben áll az egyes ember, az a kör számára az emberiséget jelenti, ennek szolgál, ha a maga kisebb, előtte talán zártnak tetsző körében pontosan betölti helyét“. Mikor így Széchenyi „a nevelést társadalmi tekintetek alá helyezi, a nevelés egész menetében, lefolyásában és céljában a társadalmat az emberi közösséget érvényesíti“, akkor a nevelést tulajdonképpen „egyenesen a nemzet szempontjából nézi. Határozottan a nemzet nála a nevelés közepor-tja, az személyesíti az emberiséget. „Ki saját vérében valóban hű, nem kevésbé hű az egész emberi családhoz is, mert kifejlett nemzettek lépcsőin emelkedik magasabbra az emberiség.“

Ezekben az idézetekben a Széchenyi műveiben feltalált nemzet-nevelés rendszerének csak alapvető vázát vetíthettük az olvasó elé, de talán ezekből is világos az a nagy elméleti nyereség, amely ebből a gondolatvilágból a nevelésen való elmélkedést a korabeli problémáknak véglegesnek látszó megoldásához segítette Imre Sándor teljes joggal úgy látja, hogy azt a zavart, azt a tájékozatlanságot, amely a társadalmi nevelésről elmélkedőkben az egyén és közösség egymáshoz való viszonyának felfogásában uralkodik, s amelyből az látszik, mintha nem volnának még tisztában azzal, hogy az egyént hogyan fogják fel, Széchenyi nevelésügyi szemlélete szünteti meg.

Natorp felfogásával Széchenyit a közösség teljes fokú elismerése kapcsolja össze; azonkívül pedig az az alapvető tény, hogy egyikük sem tekinti különállóknak az egyesre és a közösségre vonatkozó nevelői feladatokat; „mindketten az általános célba foglalják az egyest, mert — Natorp szavával — a közösség csak az egyének egyesüléséből s ez az egyesülés csak az egyes tagok tudatában áll“.

Az egyén erőteljes kiemelése és a közösség örökös hangoztatása közötti kettősség megszüntetése Széchenyi elgondolásához hasonló formában jelentkezik Schnellernél is, akinek elmékedésében a rendszer csúcán a tiszta éniség, a személyiség, az ethizált és tudatra emelt személyiség áll. „Széchenyinél az önismeret jelenti a tudatra emelt, megismert egyéniséget“, viszont Schneller személyiségének élete sem lehet „egyéb csak az önismeret kijelölő nemzeti tevékenység, mert a személyiség megalakulása más személyiség elismerését jelentvén, az egyén a nemzeten túl nem emelkedhetik.“

Imre Sándor könyvének egy helyén „Széchenyi nemzet-nevelési rendszerének a személyiség nevelési rendszerével való teljes egybevágása“-ról beszél. Ez a megállapítás, mint az utána következő párhuzamba állított idézetek mutatják, teljesen helytálló, ha arra a szellemre gondolunk, amely a politikusban és a pedagógusban is közösen uralkodó volt. Kétségtelen ugyanis, hogy „az emberiség fogalma mindkettőnél a nemzet alakjában jelenik meg“ s ennél fogva mindketten egyenlő mértékben ítélik el a kozmopolita morált. Hogy azonban a neveléelmélet szempontjából ez a megegyezés Imre Sándor szeméi előtt sem teljes, azt az a nyilatkozata is tanúsítja, amellyel ezeket az idézeteket lezárja. Finom, de világosan érthető megkülönböztetéssel mondja itt: „Ez a felfogás (t. i. kozmopolitizmus elítélése) teszi érthetővé, hogy Széchenyinél a nevelés nemzeti nevelés, s hogy a személyiség nevelési rendszere a nevelés nemzeti irányját kívánja alkalmazni.“

Schneller rendszere minden kétséget kizáróan közelebb áll Széchenyi gondolkodási irányához, mint a szociális idealizmus (Natorp), azonban azt is észre kell venni, hogy lényegbe vágó különbség van az olyan neveléelméleti elgondolás között, amely a konkrét nemzeti feladatokkal is törődik és az olyan művelődéspolitikai program között, amely a nemzetet az egész nevelésen elmékedés középpontjába teszi.

Mindkét elmékedővel szemben tehát a legnagyobb fontosságú elméleti nyereség, amellyel a Széchenyi-tanulmány a nevelésen való gondolkodást megajándékozta: a nemzet feltétlen értékelése az egyén és a legnagyobbkörű szociális közösség, az emberiség mellett és sajátos, mellőzhetetlen helyének bemutatása ezek között.

Széchenyi műveinek elmélyítő és termékeny tanulmányozása közben kapott először határozott formát az az alapvetésében, elméleti és rendszertani vonatkozásában új gondolkodási irány, amely immár nemcsak a nemzeti irányú nevelést, nemcsak a nemzet konkrét nevelési feladatainak tekintetbevételével sürgeti, hanem az egyetemes nevelési cél szempontjából is középponti helyet biztosít a nemzetnek, mint történelmileg kialakult közösségi formának.

6. 1912-ben, a *Nemzetnevelés* c. munka megjelenésekor derült ki kortársai előtt is teljes világossággal, hogy Imre Sándor előző törekvéseinek nemcsak folytatója, hanem, hogy abban a „felfogás“-ban, amelyre saját vallomása szerint is Széchenyi István gon-

dolgozása vezette el, sokkal több foglaltatik, mint a magyar művelődési élet multjában való nevelésügyi tájékozódás. Kiderült az, hogy itt új, a nevelésen való gondolkodás egész irányát megváltoztató elméleti állásfoglalásról van szó, a nevelés kérdéseinek olyan sajátos szemléletéről, amelyet ugyan megtermékenyített s bizonyos tekintetben irányított is az elődök gondolkodásának nemzeti iránya, amely azonban a nevelői gondolkodásnak következményeiben döntő jelentőségű fordulatát jelentette.

Jelentette pedig „a nevelői gondolkodásnak határozott irányát, melyben az egyéni és társadalmi irány együtt van, s a nevelésnek ezen alapuló és céltudó munkáját, mely minden szükségletet kielégít, ... az ú. n. közösségi, társadalmi nevelés (szociális pedagógia) gondolatának pontos fogalmazását.”-t.

Ettől a könyvtől kezdve jelöli meg elmélkedésének irányát a nemzetnevelés szavával s ezt az „ujabbkeletű összetett szó”-t megkülönbözteti a „nemzeti nevelés” jelzős kifejezésétől. Míg ez utóbbi ugyanis eddigi jelentésének megfelelően is „valamely nemzet nevelésének határozott módját”-t jelenti, addig a nemzetnevelés elvi alap, általános alapgondolat, „... azt fejezi ki, hogy a nevelésben mint központi gondolatnak kell mindig a nemzet gondolatának ott lennie”.

Eddigi elemzéseinknek talán sikerült megmutatni, hogy Imre Sándornak a Széchenyi-könyv után ehhez az elméleti alapvetéshez sem volt semmi jelentősebb hozzátenni valója. Az 1904-ben készen állott előtte, s így feladata már csak az volt, hogy ezt az alapvető gondolatot a történeti, közelebbről irodalmi anyagtól elválassza s megadja neki azt a már előkészített jelentős fordulatot, amely által az a középponti gondolat a nevelésen való elmélkedésnek alapvető tételévé vált.

A Nemzetnevelés c. munkától kezdődően minden, a neveléstudomány elmélet elvi kérdéseivel foglalkozó művében és értekezésében (különösebben a következőkben: *Mi a nemzetnevelés?* 1919; *Neveléstan*, 1928; *Népiskolai neveléstan*, 1932, *A nemzet fogalma mai nevelésünkben*, I. Szellem és Élet, 1936, 119—128. l.) elsősorban a nemzetnevelés gondolatának elméleti következményeit vonja le. Azt a programot valósítja meg, amelyet 1912-ben a következő fogalmazásban ír elő magának: „Azt a valóságot, hogy a nevelés a nemzet körében folyik és arra hat, egybe kell foglalnunk avval a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse.”

Ahhoz, hogy elméleti állásfoglalását igazolja, annak nemcsak jogosultságot, hanem egyúttal a nevelői gondolkodás, illetőleg a neveléstudomány szempontjából való jelentőségét is kellő világításba helyezze, tulajdonképpen csak arra volt szükség, hogy most már hangsúlyozottan elméleti gondolatmenetben mutassa ki azt, hogy a nemzet gondolata olyan egyetemes érvényű elv, amely az individu-

ális és szociális nevelésügyi szemlélet követelményeit egyaránt kielégíti.

A nevelésen a kor elméleti felfogásával egyetértően ő is olyan szellemi tevékenységet ért, amely *a)* a közösség életéből fakad és arra hat, *b)* az egyén fejlődését tudatosan segíti elő. Ennek alapján a nevelés célja szerinte: „a közösség fejlődésének és haladásának rendszeres segítése. Mivel pedig a közösség csak az egyesek tudatában van, azért a nevelés céljaiban éppen eme tudatosság kifejlesztése az első mozzanat. Mivel továbbá a fejlődés minden egyes rész teljes kialakulásában áll és ezzel az egész értékének gyarapodásában, azért a nevelés céljában második mozzanat a közösséget alkotó egyéniségek tökéletes kifejtése.“ Az egyéni és közösségi cél egymáshoz való viszonyáról Imre Sándor sem mond többet, mint amit a neveléstudomány szociális iránya megállapított. A cél szerinte is, „olyan ember, akinek minden ereje a lehető legteljesebben kifejlett és aki magát jölélekkel a közösség szolgálatába állítja“.

Világos és általánosságban a kialakult szociális nevelésügyi tájékozottság irányába mutat a célkitűzésnek egyéni vonatkozása is: a teljesen kifejlett, az igazán művelt ember, a személyiség fogalma, azé, akinek „jellemvonásai között a közösségbe való tartozás tudata is, a közösségért való felelősség érzése is ott van“. Csak ez „a teljesen kifejlett ember, a személyiség — az igazán művelt ember, és a művelt ember élete lehet igazán személyes élet, amelyet őrmaga kormányoz nemes eszmény felé. Az ilyen ember élete egybeolvad a közösség életével, minthogy a tudatosság „... és az erkölcsösség... a közösség szolgálatára kötelezi. A személyiség e szerint szociálissá vált egyén, aki nem csupán magában nézi önmagát, hanem a közösségben; nemcsak azt tudja, hogy kénytelen-kelletlen közösségbe tartozik, hanem már az is tudatossá vált benne, hogy ő a közösségnek sajátos értékű tagja és ennek megfelelően él.“

Az azonban csak a nemzetnevelés álláspontján lett világossá, hogy elméleti szempontból a közösségnek az eddigi elmélkedésben uralkodó határozatlan és bizonytalan fogalmazása nem kielégítő. „Ezért a nevelésen való gondolkodásban [a század első évtizedeiben az volt] az első kérdés: melyik az a közösségi alakulat, amelyben a nevelés gondolatának ... általános érvényű követelményei teljesedhetnek? Mi módon lehet ennek a magában mégis csak általánosan fogalmazott társadalmi nevelésnek egészen határozott fogalomma válnia?“

Ennek Imre Sándor felfogása szerint csak egyetlen egy módja van, t. i. az, hogyha a nemzet gondolatát tesszük a nevelés középpontjává. „A nemzet fogalmát állítva a nevelői gondolkodás középpontjába, ezzel biztosítjuk mindazoknak a törekvéseknek szerves egységét, melyek a nevelésügyi szocializmus áramlatában a nevelés tekintetében értékesek.“ Biztosítjuk mindenekelőtt az egyéniség, illetőleg a személyiség jogának teljes elismerését: „a nemzetnevelés éppen az egyéniség érvényesülését jelenti a közösségen belől“. Ha

ugyanis szükségszerűen elismerjük, hogy az egyéni valóság nem teljesen független létezési forma, hanem már keletkezésekor, alakulásának, kifejlődésének idején a közösség által meghatározott, akkor azt is látnunk kell, hogy a nevelés csak ennek a belátásnak következményeit vonja le, amikor azt tekinti feladatának, hogy ezt a szükségszerű és az egyéni valóság lényegéből eredő beletagoltságot, azt az u. n. társadalmi tudatosságot kifejllessze és a személyiség erkölcsi viselkedésének legfőbb, parancsoló törvényévé tegye. „Amíg az egyén társas érzése csupán a legszűkebb, jóformán érzékelhető körre vonatkozik, addig ösztönszerű, tehát a társadalmi tudatosság nem mondható fejlettnak. Akkor fejlett ki ez a tudatosság, ha az alapjául szolgáló érzés ösztöni mivoltából megtisztul s valamelyik apróbb körben való elzárkózás helyett az egész közösség életének megértése jár vele.“

Ezt az egész közösséget jelenti Imre Sándor szerint a *nemzet*, „az egyetemes közösségnek legtágabbkörű, de még határozott alakulata“, s ennél fogva a társadalmi tudatosságot akkor tekinti kifejlettnak, „ha kifejlett a nemzeti tudatosság“. Míg tehát „az általános társadalmi szempont a (nevelési) célnak két fokát tünteti fel: az egyetemes célt és az egyéni célt“, addig „a nemzetnevelésben a célnak három foka válik tudatossá... Megmarad ugyanis végső irányítónak az egész közösség fejlődése és közvetlen célnak az egyén fejlődése, de a kettő között ott van a középben a nemzet fejlődésének gondolata. ... Világos ekként, hogy a nevelésnek a nemzeti cél a legfőbb határozott célja, ez világítja meg az egyéni célt, attól nem is lehet elválasztani, mert a nemzet fejlődése csupán a bele tartozó egyének fejlődése. S e hármasságban a nemzeti cél önző vagy szűkkörű nem lehet, mert az egyetemes emberi célnak van alárendelve: a nemzet az egész emberiségnek egyik alakulata.“

Már ebből az idézetből is kitűnik, hogy a nemzetnevelés egyáltalában nem jelenti a nevelés szociális gondolatának elszűkítését a közösségről való felfogás szempontjából sem. A nevelési célok emez egységes hármasságában teljes mértékben megvan az emberiség haladását szolgáló nevelő gondolat. Hogy Imre Sándor az emberiségnek „csak általánosságot, egy nagyon széles, meg nem fogható, nem érzékelhető“ kört jelentő fogalma helyébe a nemzetet teszi, annak alapja az a meggyőződése, hogy a személyiség társadalmi tudatossága csak akkor lehet eleven erővel élő, ha az minél világosabban látja maga előtt a közösségnek valamelyik határozott alakját. „A tudatosság abban az emberben fejlett, aki az egyetemes közösség legtágabbkörű, de még határozott alakulatához felemelkedett; ahhoz az alakulathoz, amely összefoglaló kerete a szűkebb köröknek s amelyen túl már nincs határozott tágabb kör, csak az emberiség.“ „Az emberi élet minden körülménye, az egyén fejlődésének minden tényezője azt idézi elő, hogy az egyén nem közvetlenül az egész emberiség tagjának érzi magát, hanem e mi-

nőséget benne az a közösségi alakulat teszi tudatossá, amelyben állandóan él.“ Ennélfogva a nevelés is csak úgy tud eleget tenni a társadalmi tudatosság követelményének, ha a közösséget a nemzet formájában állítja a kialakulásban levő személyiség elé. Éppen határozatlanságánál fogva vannak ugyanis nagyon távol az egyéntől az egész emberi társadalom határai, s ez az oka annak, hogy „a közösség tudata nem közvetlenül vonatkozik az emberiségre, az egyes ember nem közvetlenül szolgálja az egészet, a nevelés nem közvetlenül hat az egész emberiségre“. Mivel pedig „a közösségnek a nemzet a legnagyobb határozott alakulata, a nemzeti tudatosság jelenti azt, hogy az egyén felismerte helyét a közösségben“. Ezzel együtt azonban tudja azt is, „hogy sok nemzet együtt alkotja az egyetemes közösséget, kölcsönösen hatnak egymásra és egy-egy nemzet éppen úgy nem állhat magában, mint a nemzet keretében az egyén a többiek nélkül“, s így azt is, hogy a nemzet szolgálata az egyedül lehetséges módja annak, hogy az egyetemes emberiséget szolgálhassuk.

„Amint a nemzetnevelés célját így értjük, meglátjuk benne azt a jelentőségét, hogy a nemzet fogalmában a nevelésen való gondolkodásnak két ellenkező kiindulási iránya találkozik. Egyéni alapon ugyanis éppen az egyén érvényesülése érdekében szükséges az egyéniség társadalmosítása: magában nem érvényesülhet, csupán a közösségben, mint ennek tudatos alkotó része. Községi alapon pedig szükséges a közösség egyéniesítése, mert az csak úgy fejlődik, ha az egyes nemzetek fejlődnek, azaz, ha ezek egyéni sajátosságai érvényre jutnak. A nemzeti sajátosságok, mint az általános emberiek is, csak az egyesekben nyilatkoznak, s csak azokban fejlődhetnek ki. Az egyesek egyéni sajátosságainak pedig a közös emberi és nemzeti sajátosságok a háttére és alapja.“

A harmas nevelési cél emez egységében nyilatkozik meg ennek a nemzeti irányú szociális neveléstudomány elméletnek idealisztikus tendenciája is. Már magának a személyiség fogalmának is egyik legkiemelkedőbb jegye a fejlődésre-képesség: „A művelt ember felismert hivatását mindig jobban-jobban igyekszik betölteni; nem tartja befejezettnek saját fejlődését, hanem folytonosan tökéletesedni akar, hogy a benne élő eszményhez közelebb jusson“ s ugyanilyen uralgó jellegű a nemzet fogalmában is az állandó eszményi cél felé való haladás. A nemzetnevelés elvének az a követelése, hogy a nevelés „az egész közösség egyik nemzetének sajátosságain épüljön fel és a fejlődésnek ahhoz a fokához illeszkedjék, amelyen a nemzet éppen az ő idejében van“, csak az egyetemes nevelési célok konkrét megvalósításának időben és térben változó körülményeire mutat rá, de semmiesetre sem jelenti azt, mintha Imre Sándornak a nemzetről vallott felfogásában valamilyen statikus merevség volna. „A nemzet nem valami kész, valami határozott, hanem valami olyan, ami folytonosan fejlődik..., nem valami állandó, hanem folytonosan fejlődő valóság.“ A nevelési cél tehát itt is mindenütt a fej-

lődés, az állandó, soha meg nem szűnő, végtelen haladás felé mutat: „A közösség élete örök, az egyes emberé véges; a nemzedékek sorában következő újabb meg újabb egyesek kifejlődésének elősegítésével tölti be a nevelés soha nem szünetelő örök rendeltetését.“

„Az egyén — nemzet — emberiség viszonyának ez a felfogása azt jelenti, hogy a nevelés célja az egész közösségre, a nemzetre és az egyénre vonatkozóan teljesen egybeesik, egyik sem érthető, nem is teljesíthető a másik nélkül; végső cél: *az egyetemes emberiség fejlettsége*; közelebbi határozott cél: *a nemzet fejlettsége*; közvetlen cél: *az egyes emberek fejlettsége*. Az így értett nemzeti tudatossággal végzett és nemzeti tudatosságot fejlesztő nevelés: nemzetnevelés. E fogalom a nevelés egyéni és közösségi rendeltetése egybeolvad; a *nemzetnevelés: a nevelés teljes értelme és határozott fogalmazása.*“

7. A nemzetnevelés gondolatának a nevelői gondolkodás, különösen pedig a neveléstudomány szempontjából való jelentőségét részletes vizsgálatoknak kell majd felderíteni. Az csak akkor fog a maga teljességében kibontakozni előttünk, hogyha a neveléstudomány egész területét, annak minden részletét ennek a középponti vezető elvnek álláspontjáról tekintjük át, ha nevelésügyi megismeréseinket ennek a szervező elvnek rendeljük alá s ha így levonjuk mindazokat a következményeket, amelyeket ez az alapelv a neveléstudomány elméleti kérdései és gyakorlati törekvései számára szükségessé tesz. Ezt a munkát, amely tulajdonképpen a nemzetnevelés rendszerének teljes kiépítését jelentené, ennek az ismertetésnek keretében nem végezhetjük el. Meg kell elégednünk azzal, hogy csak egynehány pontban, rövid utalásokban mutassunk rá arra, milyen általánosabb érdekű eredményeket értelt meg ez a gondolkodási irány.

Amikor a nemzetnevelés az egyéni valóságot már eredetében is az időbeli és térbeli valóság legátfogóbb közösségi formájába, a nemzetben látja szükségszerűen beletagoltnak, s amikor viszont ezt a szellemi létezőt a fejlődés fogalmi jegye segítségével az egyetemes cél irányába rendeli, akkor megfelel arra a kérdésre, hogy melyik létezési forma biztosítja a neveléstudomány normatív feladatai számára is az egyetemes szabályozás lehetőségét.

Dilthey megoldása, amely szerint az egyéni lélek immanens teleológiai alkatának egyetemes törvényei teszik lehetségessé az egyetemes érvényű szabályozást, azért nem volt kielégítő, mert ha a lélek önmagában hordja a maga törvényszerűségét, ha autonómiája csak magában átélt cél felől jövő parancsnak való engedelmesség, akkor innen az egyéni lélek felől sehogysem találjuk meg az utat az egyéni szellemet meghatározó transcendenciák felé. A szociális neveléstudományokban megnyilatkozó szélsőséges nevelésügyi idealizmus transcendens célkitűzése viszont tisztán formális, minden konkrét tartalmat nélkülöző. Abban a fogalmazásban pl., amely Natorp művében áll előttünk, nyitva marad az a kérdés,

hogy a valóság melyik pontjáról kiindulva, illetőleg annak melyik pontjához elérkezve tudja az egyéni szellem a transcendens világban érvényes egyetemes erkölcsi rendet legjobban megközelíteni.

Ezt biztosítja a nemzetnevelés álláspontján a nemzet fogalma. Az egyéni szellem ebben a valóságban és ez által meghatározottan kerül viszonyba a formális célfogalommal, az ezzel való közvetlen és léttel teljes kapcsolatban halad az eszmény felé.

A nemzet fogalmára felépített nemzetnevelés idealisztikus tendenciájának alapja a fejlődés fogalma. Mind a személyiségben megvalósuló egyéni szellem, mind pedig a nemzet a fejlődés, az alakulás végtelen útján vannak. Ez az alapvető vonása teszi képessé arra, hogy a szociális neveléstudomány különböző konkrét irányai között eligazodjék s leszámojon olyan elméletekkel, amelyek ettől az immanens jellegétől megfosztják.

„A nemzet nem valami kész, nem valami határozott, hanem valami, ami folytonosan fejlődik. Ha a nemzetet látjuk magunk előtt, akkor mindig valami fejlődőre gondolunk.“ A nemzetnevelés tehát nem jelentheti „az éppen meglévő állam számára, sőt az éppen meglévő államforma számára való nevelés“-t; nem jelenthet tehát állampolgári nevelést. A meglévő államhoz, mint a nemzet konkrét politikai formájához való elvi ragaszkodás ugyanis a fejlődés gondolatával szemben megkötést, a cél felé való haladás gondolatával szemben megállást jelent. A csakis az állampolgári jogok és kötelességek irányában való nevelés gondolatának ez az elutasítása azonban egyáltalában nem jelenti azt, hogy a nemzetnevelés álláspontján az állammá alakult nemzet konkrét feladatait elhanyagoljuk. Hiszen a nemzetnevelés éppen e feladatok tudatossá válása.

Hogy ez mennyire így van, hogy milyen állandó gondja ennek a nevelésügyi irányzatnak a nemzet jelenével való kapcsolat, azt annak számára, aki az eme gondolat körben élő szellemet ismeri, bizonyítani nem kell. Röviden csak egyetlen egy ebbe az irányba mutató tényre hivatkozunk. Imre Sándor a nemzet fogalmát 1912-ben a következőképen határozta meg: „A nemzet azok összessége, kik földrajzi viszonyok s a közös múlt erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belül egységet alkotnak más, hasonló egységek mellett, azoktól határozottan elkülönült szervezettel.“ Éppen a magyar állam jelenének tragikus sorsváltozása kényszerítette arra, hogy ezt a fogalmat újabb vizsgálat alá vegye és levonja azokat a tanulságokat, amelyeket a nemzetnevelés gondolata szempontjából az 1904 óta végbement változások a nemzet fogalmának meghatározására nézve jelentenek. Belátta, hogy „az elkülönült szervezet“ jegye „nem tartozik szorosan a nemzet fogalmához“. Nem való ide annak részletezése, hogy a nemzet fogalmának eme revíziójával kapcsolatban, hogyan tájékozódjunk a közvetlen jelen nevelési problémáin. Ebben az összefüggésben csak arra a nemzet jelen állapota iránt is érzékeny lelkiületre akartunk rámutatni, amely a nemzetnevelés gondolat körében él.

Ugyancsak a fejlődés gondolatával helyezkedik szembe az, aki a szociális irányú nevelésen *politikai*, azaz pártpolitikai *nevelést* ért. Ez is megkötést, megmerevedést jelent, még pedig elsősorban az egyén szempontjából. Kétségtelen, hogy a nevelés szoros kapcsolatban van a politikával, mind a kettő „a jövő tudatos előkészítője“. „Azé a közösségé, amelyet az ország minden lakosa együtt alkot: a nemzeté. ... a nevelés tudatossága csak a műveléspolitikai tudatosságából fakadhat.“ Azonban a politikai gondolat mindenkor konkrét formája, a pártpolitika és a nevelés között lényeges különbség van: „... a pártembert a párt érdeke vezeti, a nevelést csupán az eszmének, a folytonos haladás, javulás, emelkedés eszméjének szabad irányítása.“ „A párt természete a megmerevedés; az elv, az idea természete pedig az, hogy örökösen életet ad, mert maga is életnek, fejlődésnek a következménye. ... Akár az egyén, akár a nemzet szempontja vezessen is bennünket, boldog, megelégedett, hasznos embereket kívánunk. Ilyenné mindenki csak úgy válik, ha a maga sajátosságában kifejlődni és érvényesülni tud, ha a kort ismeri és a továbbvivő út felismerésére képessége van. A pártember nem ezt a képességet akarja (a neveléssel) megadni, hanem csak a lehetséges irányok közül egyikhez akar lekötöni.“

A nemzetnevelés elmélkedőjének ezek az alapgondolat szelleméből folyó régibbkeletű megállapításai így nemcsak a nevelés legaktuálisabb gyakorlati kérdéseivel szemben való állásfoglalás tekintetében igazítanak el, hanem egyuttal szempontokat adnak ama legújabb elméleti törekvések megítélésére is, melyek ma a nemzetközi politikai változásokkal kapcsolatban válnak mind erősebbé (pl. a totális állam gondolata a nevelésben).

Eligazít azonban a nemzetnevelés a neveléstudomány sajátos, benső problémái között is. Megindulásának és kialakulásának idején ennek az alapvető gondolatnak általában csak a neveléstudomány normatív, elsősorban csak a nevelési cselekvést elvi szempontból szabályozó alakjának problematikájával kellett megbirkóznia. Csak a háború után jelentkezett mind erősebben, itt-ott a maga szélsőségesebb formájában is az a felfogás, amely a neveléstudomány egyetlen feladatának a nevelés tényeinek objektív megismerését tartja. A neveléstudomány megkövetelt teljessége szempontjából a feladat kítűzésének ez az egyoldalúsága súlyos érvekkel vitatható, annyi azonban kétségtelen, hogy ennek a felismerésnek nagy heurisztikus értéke van. Olyan irányba terelte a nevelésügyi kutatást, amelyet annak régebbi célkitűzése általában elhanyagolt.

A nemzetnevelést saját elvi alapjának kiépítése, a neveléstudomány munkatervével való számotvetés vezette rá azoknak a követelményeknek elismerésére és teljesítésére, amelyeket e tudomány számára ez az új belátás előír. Imre Sándor a Neveléstanban a nevelésügyi megismerés területén a feladatoknak öt csoportját látja: „Az első csoport vonatkozik a nevelés előzményeire, a második a nevelés körülményeire, a harmadik a nevelés elé tűzhető célokra,

a negyedik arra, hogy mily eredmények elérésére számíthatunk s végül az ötödik a nevelés módjaira és eszközeire.“

Ha a neveléstudomány mai eredményeit rendszerező akarat azon a gondolatmeneten végigmegy, amely ez öt csoport alá rendezi nevelésügyi megismeréseinket, akkor ennek fonalán egységes menetben építheti fel a nemzetnevelés rendszerét s rendszerező munkája közben kiderül az is, hogy ez a rendszertani hálózat egységes szintézisben fogja össze mindazt, amire a tudomány mai álláspontján mind a nevelés tényeinek megismerése, mind pedig a nevelési gyakorlat szabályozása szempontjából szükségünk van.

Nem vonhatja ki magát azonban ez az elvi alapvetés az alól a kötelezettség alól sem, hogy egyszer majd szembenézzen a szintén csak a háború után megerősödött újhegelianizmus művelődés-filozófiai szemléletével. Ha tekintetbe vesszük azt, hogy a nemzetnevelés már eredetében is az idealizmus gondolkörével tartott fenn szoros kapcsolatot és a nemzeten keresztül mindig az objektív értékek felé tájékozódott, nem lehet kétségünk a felől, hogy e filozófiai alapvetés elfogadása sem jár majd a nemzetnevelés gondolatának feladásával. Hiszen az objektív szellem minden megnyilatkozása is csakis a történeti életben eleven szellemi valóságban, a nemzeti közösségben és áltálal meghatározottan utal az abszolút szellemben élő ideák felé.

Ezek az általánosságban mozgó, a problémák mélyére egyáltalában nem behatoló megjegyzések talán elegendők annak a bizonyítására, hogy a nevelésügyi nacionalizmusnak ez a formája nem jelenti sem a nevelői gondolkodás, sem pedig a neveléstudomány látókörének elszűkítését; az egyetemes szempontok elől való elzárkózást, azok iránt való érzéketlenséget.

Hogy a nevelésügy és neveléstudomány sajátosan magyar rendeltetése és céljai nézőpontjából mit jelent a nemzetnevelés, arra nézve az eddig elmondottakhoz tulajdonképpen hozzátennivalónk nincsen. Befejezésül még csak egyetlen egy, ebbe az irányba mutató nagy értékre akarok rámutatni.

A nemzetnevelés mint a nevelői gondolkodás meghatározója és irányítója már eredetében, a pályakezdés első pillanatától fogva mint a sajátosan magyar művelődés- és nevelésügyi feladatok tudatos szolgálata jelentkezett. Ezt a nemzeti célok, a nemzeti feladatok irányában való elkötelezettséget vállalta magára Imre Sándor immár hosszú évtizedekre nyúló tudományos munkássága. Hogy ez az elve beállítottság mennyire termékeny éppen a sajátos-célú nemzeti nevelés szempontjából, azt nemcsak ennek a tudós életnek gazdag eredményei bizonyítják, hanem legfrissebb műve is, *A neveléstudomány magyar feladatai* (1935) c. nagyobb tanulmánya: azoknak a tennivalóknak a neveléstudomány szerves összefüggésében való teljes felsorolása, amelyeket egyedül a neveléstudomány magyar munkásai végezhetnek el.

Aki innen, e tanulmány szellemének magaslatáról tekinti át a közvetlen kérdések megoldását szolgáló nemzeti feladatokat, azt nemcsak a nemzetnevelés gondolatának nagy termékenysége nyugtázza le, hanem a látóhatár végtelensége is: a konkrét, napi munkának minden legkisebb részlete az egyetemes neveléstudomány összefüggésében.

Az időben és térben a végtelen, a határtalan felé feszülő emberi szellem idealizmusa a nemzeti feladatok alázatos szolgálatában.

Ez a nemzetnevelés végső értelme.

Tettamanti Béla